

Enseignements scolaires : ce qu'il faut retenir (de plus ?) des comparaisons internationales

DANIEL BLOCH

OCTOBRE 2026



Enseignements scolaires : ce qu'il faut retenir (de plus ?) des comparaisons internationales

Synthèse

Daniel Bloch,
*Ancien président
d'université, ancien
recteur d'académie et
ancien directeur des
enseignements
supérieurs*

27 octobre 2026

La France participe depuis une vingtaine d'années à plusieurs grandes enquêtes internationales sur les acquis des élèves : PIRLS, TIMSS et PISA. Ces évaluations permettent de comparer les performances des élèves français à celles des autres pays participants. Mais on n'en retient le plus souvent que les classements et les résultats moyens, qui témoignent d'une dégradation préoccupante du niveau scolaire en France. Ces enquêtes offrent pourtant bien davantage : en rapprochant les performances des élèves des caractéristiques des différents systèmes éducatifs, elles permettent d'interroger l'efficacité des politiques scolaires et d'identifier les leviers susceptibles de faire progresser les élèves. Quelles sont, au regard de ces comparaisons, les principales faiblesses du système français ? Et quelles priorités de réforme peut-on en dégager ?

Faut-il d'abord réduire les effectifs des classes ? Les comparaisons internationales ne montrent pas de relation significative entre la taille des classes et les résultats des élèves, dès lors que les effectifs restent dans des limites raisonnables. Les politiques de dédoublement conduites en France dans l'éducation prioritaire ont certes produit des effets positifs, mais leur ampleur reste limitée au regard des attentes et des moyens mobilisés. La réduction générale des effectifs ne constitue donc pas nécessairement le meilleur usage des ressources disponibles.

Faut-il augmenter le nombre d'heures de cours ? Là encore, les comparaisons internationales invitent à relativiser l'importance de ce paramètre. Les élèves français reçoivent déjà davantage d'heures d'enseignement obligatoire que la moyenne de l'OCDE, sans obtenir de meilleurs résultats. Plusieurs des systèmes les plus performants consacrent même sensiblement moins de temps aux enseignements.

En revanche, la répartition du temps scolaire mérite d'être reconsidérée. La France est le seul pays de l'OCDE à pratiquer la semaine de quatre jours à l'école élémentaire. Cette concentration des enseignements sur des journées particulièrement longues accentue la fatigue des élèves et les inégalités entre ceux qui bénéficient d'activités éducatives complémentaires et les autres.

La qualité des pratiques pédagogiques et de la formation des enseignants apparaît dès lors comme un levier essentiel. Les pays les plus performants se distinguent notamment par l'articulation étroite entre la recherche en sciences de l'éducation, la formation des enseignants et les pratiques de classe. En France, la recherche demeure trop éloignée des préoccupations pédagogiques concrètes, tandis que la formation initiale et continue des enseignants reste insuffisamment professionnalisante. Le développement d'une recherche appliquée, associant étroitement chercheurs et enseignants, ainsi qu'une refonte de la formation continue constituent donc des priorités. Les comparaisons montrent également que les difficultés scolaires apparaissent très tôt et que la réforme de l'école primaire doit être privilégiée, le collège parvenant au contraire à faire progresser une partie des élèves en difficulté.

Introduction

Dévoilés le 8 septembre 2026, les résultats de l'enquête internationale PISA 2025 sur les systèmes éducatifs ont permis de constater que la France occupait un rang bien médiocre. PISA s'invite dans le débat électoral, et chacun des candidats à la prochaine présidentielle avance ses solutions : réduction des effectifs de classe, développement de la mixité sociale — jusqu'à la fermeture des collèges les plus difficiles —, examen d'entrée au collège, mais aussi à sa sortie, création de groupes de niveau, classes d'excellence, autonomie des établissements, interdiction des portables, petits déjeuners gratuits, école maternelle dès l'âge d'un an...

On ne peut imaginer qu'une disposition unique permette à elle seule une remontée dans ce classement. Toutes les solutions ne sont cependant pas équivalentes, les moyens à consentir n'étant pas d'une égale efficacité. Nous examinerons ainsi, à l'aune de l'international, les effets qui pourraient être attendus des réductions des effectifs des classes, de l'évolution du nombre d'heures d'enseignement ou encore de la modification des calendriers scolaires. Nous ne nous en tiendrons pas à ces mesures paramétriques : nous examinerons aussi celles qui sont susceptibles de rehausser la qualité des activités de recherche en sciences de l'éducation et d'en faire bénéficier la formation initiale et continue des enseignants. Nous nous interrogerons enfin sur le mode de gouvernance de notre enseignement scolaire.

1 – Les « agences de notation » du système scolaire : PIRLS, TIMSS et PISA

PIRLS, TIMSS et PISA constituent trois dispositifs internationaux poursuivant des objectifs semblables : mesurer et comparer les acquis des élèves et mieux comprendre le fonctionnement des systèmes éducatifs. PIRLS et TIMSS sont pilotés par l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), et PISA par l'OCDE. En France, leur mise en œuvre est assurée par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale. Ces trois dispositifs n'évaluent pas le même type de connaissances ou de compétences ; nous les considérerons comme complémentaires.

PIRLS, ou Progress in International Reading Literacy Study, évalue depuis 2001 la compréhension de l'écrit des élèves parvenus à leur quatrième année de scolarité élémentaire — le cours moyen première année (CM1) en France. TIMSS, aujourd'hui développé sous l'intitulé Trends in International Mathematics and Science Study, est consacré, depuis 1995, aux mathématiques et aux sciences. Il concerne les élèves de quatrième année de scolarité — le CM1 en France, comme pour PIRLS — ainsi que ceux de huitième année, correspondant à notre classe de quatrième. Si la France participe à PIRLS depuis sa création, il n'en a pas été de même pour TIMSS : après avoir pris part à l'édition de 1995 au niveau du collège, elle n'a rejoint l'évaluation du niveau CM1 qu'en 2015, et n'a renoué avec celle de la classe de quatrième qu'en 2019.

Le dispositif PISA de l'OCDE, lancé en 2000, évalue la compréhension de l'écrit, les mathématiques et les sciences, non pas à un niveau déterminé de la scolarité, mais au sein d'une classe d'âge : celle des jeunes de 15 ans, indépendamment de la classe qu'ils fréquentent. PISA ne cherche pas prioritairement à vérifier la maîtrise d'un programme scolaire : son objectif est d'apprécier la capacité des élèves à mobiliser leurs connaissances et leurs compétences dans des situations nouvelles, proches de celles de la vie personnelle, sociale ou professionnelle. Son approche est donc moins directement liée aux programmes scolaires que celles de PIRLS et de TIMSS, et davantage orientée vers l'usage des connaissances dans la vie courante — un champ dans lequel l'OCDE est pleinement dans son rôle.

L'OCDE met régulièrement à jour, sous l'intitulé *Regards sur l'éducation*, un ensemble de données portant sur les moyens, l'organisation et le fonctionnement des systèmes éducatifs, comme la durée obligatoire d'enseignement, les taux d'encadrement, les salaires et le temps de travail des enseignants. Nous ferons largement usage de son édition 2025.

2 – L'école primaire française en queue de peloton européen

En compréhension de l'écrit, la dernière enquête PIRLS — publiée en 2023 mais réalisée en 2021 — place Singapour en tête, devant l'Irlande (dont les élèves ont été évalués avec un an de décalage, et donc en CM2), Hong Kong et la Russie. Les résultats de l'enquête menée en 2026 seront publiés en décembre 2027. La France se situait, en 2021, parmi les derniers pays de l'Union européenne, ne devançant que Chypre et les deux communautés belges. La proportion d'élèves situés sous le niveau intermédiaire en compréhension de l'écrit est

passée, pour notre pays, de 23 % en 2001 à 28 % en 2021. Ainsi plus du quart des élèves de CM1 n'atteignent pas le niveau intermédiaire de compréhension de l'écrit.

La France ne fait pas mieux en mathématiques. Toujours au CM1, elle se classait, en 2023, dernière des pays de l'Union européenne participants. Les premières places mondiales étaient occupées par Singapour, Taïwan, la Corée du Sud, Hong Kong et le Japon. Il faudra attendre décembre 2028 pour connaître les résultats de l'enquête suivante, menée en 2027. Ici encore, la France est entraînée vers le bas du classement par une proportion particulièrement élevée d'élèves en difficulté, puisqu'elle atteint 44 %, la plus forte parmi les pays de l'Union européenne.

3 – À l'âge de 15 ans, vers la fin du collège, deux fois plus d'élèves en difficulté qu'à l'an 2000

Selon l'enquête PISA 2025, publiée en septembre 2026, la proportion d'élèves de 15 ans situés sous le niveau 2 — n'atteignant pas le seuil de compétence de base en compréhension de l'écrit — est passée, en France, de 15,2 % en 2000 à 33 % en 2025. Et, en mathématiques, de 16,6 % en 2003 à 36 % en 2025, faisant elle aussi plus que doubler ; en sciences, de 21 % en 2006 à 26 % en 2025.

En classant les États actuels de l'Union européenne par proportion croissante d'élèves en difficulté, la France, qui occupait le 4^e rang sur 19 en compréhension de l'écrit en 2000 — elle en comptait alors peu — a reculé au 17^e rang sur 27 en 2025. En mathématiques, elle est passée du 5^e rang sur 19 en 2003 au 20^e rang sur 27 en 2025. En sciences, elle passe du 19^e rang sur 25 en 2006 au 17^e rang sur 27 en 2025 : une amélioration relative du rang, malgré la hausse de la proportion d'élèves en difficulté.

4 – Compréhension de l'écrit, sciences et mathématiques : des compétences enchevêtrées

Plutôt que de traiter indépendamment, dans la suite, des niveaux de compétence des élèves en compréhension de l'écrit, en sciences et en mathématiques, nous allons montrer qu'on peut les associer sous la forme d'un niveau de compétences global, pluridisciplinaire, tant ces trois dimensions sont étroitement corrélées. Ouvrons une petite parenthèse mathématique pour introduire le coefficient de corrélation de Pearson, qui mesure l'intensité et le sens de la relation linéaire entre deux variables : il varie de -1 (évolution opposée

parfaite) à +1 (évolution parallèle parfaite), une valeur proche de 0 indiquant l'absence de relation linéaire.

Commençons par examiner ce qu'il en est au niveau du CM1 (PIRLS 2021, TIMSS 2023), deux années peu éloignées : la corrélation entre les scores en compréhension de l'écrit et en mathématiques des pays participants est de 0,868 ; entre les mathématiques et les sciences, elle est de 0,907 ; et de 0,909 entre la compréhension de l'écrit et les sciences, en excluant les évaluations décalées dans le temps (effectuées en CM2 plutôt qu'en CM1 en raison de l'épidémie de Covid). Ces corrélations sont très fortes et positives.

Qu'en est-il quelques années plus tard, lorsque les élèves ont 15 ans ? À partir des données PISA 2025, la même procédure conduit à des coefficients de Pearson de 0,934 entre la compréhension de l'écrit et les mathématiques, de 0,969 entre les mathématiques et les sciences, et de 0,970 entre la compréhension de l'écrit et les sciences — des corrélations encore plus fortes qu'au niveau du CM1. Pour la suite, plutôt que de considérer indépendamment ces trois domaines disciplinaires, nous pourrions donc tout à fait légitimement les traiter de façon globale et composite, en leur affectant arbitrairement le même poids : une moyenne arithmétique des trois scores. Rappelons qu'il s'agit d'un indicateur construit pour cette analyse, mais non d'un score global officiel de l'OCDE.

Les niveaux de compétences en compréhension de l'écrit, en sciences et en mathématiques sont étroitement corrélés. De la sorte, par exemple, une politique éducative visant à élever le niveau de compétences dans un domaine est susceptible de contribuer à une élévation de compétences dans les deux autres.

5 – Une priorité : réduire les effectifs des classes ?

La réduction des effectifs de classe à l'école primaire figure parmi les propositions avancées par la plupart des candidats à l'élection présidentielle pour améliorer les résultats. Entre 2017 et 2025, un effort a été consenti, l'effectif moyen des classes élémentaires en France étant abaissé de 23,3 à environ 21,1 élèves. Il demeure néanmoins supérieur à la moyenne de l'Union européenne, voisine de 19 élèves.

Les écarts internationaux sont considérables, même si les données disponibles ne portent pas toujours exactement sur la même année : l'effectif moyen atteint environ 38 élèves dans les quatre provinces et municipalités chinoises participant à PISA — Pékin, Shanghai, le

Jiangsu et le Zhejiang —, 34 à Singapour, et 27 au Japon comme au Royaume-Uni. Il est proche de 23 à Taïwan. À l'inverse, le nombre d'élèves par classe est voisin de 18 en Italie, en Pologne ou en Slovaquie, et descend même à 15 au Luxembourg et en Croatie. Selon les systèmes éducatifs, la taille moyenne des classes élémentaires peut ainsi varier davantage que du simple au double. La part du PIB consacrée à l'école élémentaire en est profondément affectée : elle est ainsi plus faible à Singapour que dans notre pays.

La politique de dédoublement des classes en éducation prioritaire a été engagée à la rentrée 2017. Elle a d'abord concerné les CP des réseaux d'éducation prioritaire renforcée (REP+), avant d'être progressivement étendue aux CP et CE1 des REP et REP+, puis aux grandes sections de maternelle. Elle vise à limiter les classes concernées à une douzaine d'élèves. Cette politique mobilise environ 16 000 postes d'enseignants et représente, pour l'État, une dépense annuelle d'environ 800 millions d'euros. Les évaluations ont mis en évidence des effets positifs à court terme, notamment en français et en mathématiques, mais d'une ampleur nettement inférieure à celle attendue. La persistance de ces bénéfices à plus long terme n'est pas établie. La Cour des comptes conclut ainsi à une efficacité scolaire durable insuffisamment démontrée, même si la réduction des effectifs améliore les conditions de travail, le climat de classe et les possibilités d'accompagnement individuel¹.

Dès janvier 2001, le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École avait d'ailleurs invité à la prudence. S'appuyant sur les travaux nationaux et internationaux analysés par Denis Meuret, il recommandait de n'envisager cette politique de réduction de la taille des classes que de façon très sélective — et, dans un premier temps, expérimentale — après s'être interrogé sur la possibilité de mieux utiliser autrement les sommes qui y seraient consacrées.

La relation statistique entre la taille des classes élémentaires et le classement global des scores composites PIRLS-TIMSS est quasi nulle : le coefficient de Pearson obtenu est de -0,062, non significativement différent de 0.

Le taux d'encadrement ne joue qu'un rôle secondaire sur les niveaux de compétence des élèves de l'enseignement élémentaire, pour autant qu'il évolue dans des limites raisonnables. L'essentiel est à rechercher ailleurs.

¹ <https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/docs/RINFANR5L17B1600.raw>

6 – Le nombre d'heures d'enseignement, un paramètre pertinent ?

Un deuxième paramètre susceptible d'être rapproché des résultats scolaires est le nombre cumulé d'heures d'enseignement obligatoire reçues entre l'entrée à l'école élémentaire et la fin du collège. Afin de rendre la comparaison aussi homogène que possible, nous nous limiterons aux systèmes dans lesquels ces deux cycles s'étendent sur neuf années — ce qui écarte par exemple l'Australie, dont le cumul présenté par l'OCDE porte sur onze années.

En France, un élève reçoit réglementairement environ 8 200 heures d'enseignement obligatoire au cours de ces neuf années : 4 320 heures pendant les cinq années de l'école élémentaire, et 3 872 heures pendant les quatre années du collège. Ce volume total est nettement supérieur à la moyenne relevée par l'OCDE, qui s'établit à 7 642 heures pour l'ensemble du primaire et du premier cycle secondaire, soit un écart d'environ 550 heures.

Le volume cumulé est d'environ 5 800 à 6 000 heures en Lettonie, de 6 400 à 6 600 heures en Finlande, comme en Estonie ainsi que dans les régions chinoises étudiées et en Corée du Sud. Il atteint approximativement 7 200 heures au Japon et 7 500 à Taïwan. À l'opposé, il avoisine 8 900 heures aux États-Unis, 9 800 en Colombie et 10 200 au Costa Rica — ces deux derniers pays se situant pourtant dans les profondeurs du classement PISA 2025. Ces valeurs doivent être considérées comme des ordres de grandeur, les définitions et les marges laissées aux établissements différant selon les pays.

Le coefficient de corrélation calculé sur l'échantillon des systèmes pour lesquels les données PISA 2025 et le nombre d'heures d'enseignement sont à la fois disponibles est fortement influencé par quelques pays — la Colombie, le Costa Rica et le Mexique, situés au fond du classement en dépit d'un nombre d'heures de cours particulièrement élevé —, ce qui conduit à une corrélation négative entre le nombre d'heures d'enseignement et le score à PISA 2025. Sans ces trois pays, ce coefficient demeure négatif ($-0,14$), mais non significatif.

Consacrer davantage d'heures aux enseignements ne garantit pas l'acquisition de plus de compétences. Un volume relativement faible peut être compatible avec de très bonnes performances. Ce qui ne signifie évidemment pas qu'une réduction importante du temps d'enseignement serait sans conséquences.

7 – La France, seul pays de l'OCDE à pratiquer la semaine de quatre jours à l'école élémentaire

Le nombre d'heures doit être distingué du nombre de jours sur lesquels ces enseignements sont répartis. Sur les neuf années considérées, le nombre cumulé de jours de classe est proche de 1 900 au Japon. Il se situe généralement entre 1 700 et 1 800 dans les quatre régions chinoises participant à PISA, comme à Singapour, à Taïwan et en Corée du Sud. Il avoisine également 1 700 jours au Mexique, 1 800 en Colombie ou au Costa Rica, et 2 000 jours en Israël — quatre pays qui se situent tous dans la partie inférieure du classement PISA.

Pour les élèves français scolarisés à l'école élémentaire sur quatre jours par semaine pendant trente-six semaines, le cumul théorique atteint 720 jours sur cinq ans. Au collège, un calcul sur cinq jours par semaine donne également 720 jours sur quatre ans, soit 1 440 jours au total. Ce décompte inclut les mercredis, même lorsqu'ils ne comportent qu'une matinée de cours : il ne représente donc pas 1 440 journées complètes. Dans l'échantillon des 27 systèmes retenus pour cette comparaison, le coefficient de Pearson entre le nombre cumulé de jours et le rang global à PISA 2025 est de $-0,14$: la corrélation est donc faible. Un nombre relativement faible de jours peut coexister avec de bonnes performances.

La France se caractérise ainsi par le calendrier le plus concentré, associant un petit nombre de jours de classe à un volume horaire annuel élevé. Elle est seule, au sein de l'OCDE, à pratiquer une semaine de quatre jours à l'école élémentaire.

La semaine de quatre jours a été généralisée en France à la rentrée 2008 par Xavier Darcos, sous la présidence de Nicolas Sarkozy. Le passage à quatre jours et demi a été engagé à la rentrée 2013, puis généralisé en 2014 par Vincent Peillon, sous la présidence de François Hollande. La semaine de quatre jours a été réintroduite en 2017 par Jean-Michel Blanquer, sous la présidence d'Emmanuel Macron. Autorisée mais non imposée, elle s'est rapidement généralisée, à l'exception notable de la ville de Paris. Pourtant, l'écrasante majorité des travaux de recherche — notamment ceux menés sous l'égide de l'INSERM et de l'Académie de médecine² — concluent à ses effets négatifs. La Convention citoyenne sur les temps de

² Voir par exemple l'expertise collective de l'INSERM, en 2001, *Rythmes de l'enfant : de l'horloge biologique aux rythmes scolaires* ou encore Yvan Touitou et Pierre Bégué, Académie nationale de médecine, 2010, *Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant*.

l'enfant a proposé, en novembre 2025, le passage à une semaine de cinq jours. Mais aucun des candidats actuels à l'élection présidentielle n'a osé remettre explicitement en question le calendrier de quatre jours, tant les corporatismes convergents qui s'y opposent restent puissants. Auditionné par le Sénat le 14 septembre 2026 sur les violences dans le périscolaire, Vincent Peillon a rappelé que le principal opposant à sa réforme — le retour à une semaine de quatre jours et demi — avait été Jean-Marc Ayrault, alors Premier ministre, et qu'il avait dû faire face, le 12 février 2013, à une grande grève à l'appel du SNUipp, de la CGT, de SUD et de FO, l'UNSA étant seule à le soutenir. « Quel pays ne garde ses enfants que 144 jours par an ? Aucun. » Les 221 jours sans classe ne signifient pas pour autant que les enfants sont laissés sans encadrement ; ils peuvent toutefois accentuer les inégalités d'accès aux activités éducatives et de loisirs. « Cette question n'est pas derrière nous, elle est devant », conclut Vincent Peillon³.

La concentration des enseignements du primaire – une spécificité française - sur quatre longues journées accentue la fatigue et les inégalités entre les enfants. Les élèves des milieux favorisés disposent plus souvent d'activités éducatives complémentaires pendant les jours et les longues périodes sans classe, ce qui est rarement le cas des élèves issus de milieux défavorisés.

8 – Une recherche en sciences de l'éducation excessivement marquée par les sciences sociales

Les entités géographiques situées dans le groupe de tête se caractérisent par des activités de recherche en éducation internationalement reconnues comme de haut niveau, mobilisées non seulement dans la formation initiale et continue des personnels d'éducation, mais aussi comme point d'appui à la construction des politiques éducatives gouvernementales. Dans les établissements en tête du classement mondial QS Education 2026, on trouve ainsi l'Université de Hong Kong (2^e), mais aussi son Université de l'Éducation (3), et sa Chinese University (8^{ème}), l'Université technologique Nanyang de Singapour (19), l'Université normale Beijing en Chine, (20^{ème}) ou encore la National Taiwan Normal University à Taïwan. Aucun établissement français parmi les 150 premiers du classement mondial QS 2026 en sciences de l'éducation, pas plus que parmi les 400 premiers du classement 2025 de Shanghai.

³ François Jarraud, blog sur Le Club de Mediapart, 15 septembre 2026 : [« École : la mémorable leçon de Peillon »](#)

La recherche française en éducation est marquée par une forte tradition sociologique. Il serait toutefois excessif de dire qu'elle est entièrement dominée par la sociologie : cette domination est surtout intellectuelle et culturelle. Elle a longtemps imposé les principales questions posées à l'école et le vocabulaire employé pour y répondre, sous l'angle de l'école comme outil de reproduction sociale, caché derrière une institution officiellement méritocratique — dans un système français centralisé et hiérarchisé, terrain particulièrement favorable à l'analyse des mécanismes de sélection et de reproduction sociale. Cette approche est particulièrement efficace pour déterminer qui réussit, qui échoue et comment les inégalités se construisent, mais elle reste largement insuffisante comme outil de pilotage du système éducatif.

Ainsi des responsables du principal syndicat d'enseignants du second degré, le SNES-FSU, écrivaient-ils⁴, en septembre 2026 : *« On sait depuis longtemps à quoi sert l'orthographe. C'est une arme dressée contre les classes populaires les plus éloignées de la culture écrite, classes populaires qui comprennent les populations issues de l'immigration. L'orthographe, – et pourquoi s'en priver ? –, peut freiner à peu de frais l'accès aux études supérieures, notamment pour les classes non conniventes avec la culture scolaire. C'est une façon efficace et peu couteuse de “remettre chacun à sa place”. »* Une approche qui peut justifier une simplification des règles orthographiques, mais qui reste réductrice : respecter l'orthographe, c'est bien plus qu'appliquer des règles d'écriture ; c'est aussi apprendre des règles communes, des codes nécessaires au vivre et au travailler ensemble.

La recherche française en sciences de l'éducation présente une vision souvent trop déterministe, dans laquelle l'école paraît presque incapable de modifier les trajectoires des élèves : une recherche souvent hostile aux expérimentations contrôlées et aux comparaisons internationales, qui permettent pourtant d'estimer l'efficacité des politiques éducatives.

9 – Une formation initiale et continue à caractère insuffisamment professionnel

En Asie orientale, l'enseignant, le formateur et le chercheur sont fréquemment engagés dans des dispositifs co-construits d'amélioration des pratiques. On notera par exemple l'accent mis

⁴ Laetitia Benoit, Sébastien Queniat et Gwénaél Le Paih (SNES-FSU), Café pédagogique, 18 septembre 2026. <https://www.cafepedagogique.net/2026/09/18/maitrise-de-la-langue-en-finir-avec-les-egarements/>

au Japon sur les « études de leçons » (jugyō kenkyū) — une pratique où les enseignants observent, analysent et améliorent collectivement leurs pratiques et leurs supports d'enseignement —, une approche également pratiquée à Hong Kong et à Singapour ; la Corée du Sud se distingue par ses travaux en économie de l'éducation, et Taïwan par ceux sur l'éducation de l'ombre — nous y reviendrons — et sur les réformes curriculaires. Pour l'enseignement des mathématiques, le modèle de Singapour constitue ainsi un système cohérent associant programmes nationaux, progression pédagogique très structurée, résolution de problèmes concrets et formation spécialisée des enseignants, conçu et mis en œuvre par le National Institute of Education, rattaché à la Nanyang Technological University — une université technologique, qui construit pour chaque enseignant une « boîte à outils ».

Comment ne pas mettre en regard le crédit de 100 heures par an de formation continue ouvert aux enseignants à Singapour, notamment avec le concours du National Institute of Education, avec la formation continue française, dont le cadre statutaire prévoit 18 heures annuelles de formation continue et d'animation pédagogique dans le premier degré et fait rarement intervenir des chercheurs ?

La liste est longue des expérimentations pédagogiques, en France, qui ont réussi tant qu'elles étaient conduites sous la responsabilité de chercheurs, mais ont échoué une fois transposées dans les conditions ordinaires. Un exemple : la recherche-action *Parler*, qui a conduit, à Grenoble, de 2005 à 2008, des élèves d'écoles de quartiers difficiles aux mêmes niveaux que ceux des écoles de centre-ville⁵. Préfigurant le dispositif « Plus de maîtres que de classes » créé en 2013, avec des groupes de besoin, elle reposait sur les méthodes phoniques aujourd'hui souvent redécouvertes, avec un enseignement explicite et systématique de la conscience phonologique et du code alphabétique. Elle s'appuyait aussi sur un matériel pédagogique conçu à cet effet. Les résultats furent spectaculaires. Pour Jean-Michel Blanquer, alors directeur général de l'enseignement scolaire, auditionné par le Sénat le 1^{er} mars 2011, « le programme Parler, expérimenté à Grenoble, est une réussite ».

Pourtant, le rapport d'évaluation de l'Inspection générale, daté de novembre 2012 et publié en juin 2013, notait que cette réussite tenait à l'enthousiasme suscité par l'implication des

⁵ Langages & pratiques innovantes, actes du colloque organisé sous la direction scientifique de Daniel Bloch : [actes_parler_bd.pdf](#)

chercheurs, mais que cet enthousiasme ne se transférerait pas nécessairement — ce qui revenait, de fait, à décourager toute généralisation. Que disait ce rapport ?

« L'impression d'être associé à une sorte d'aventure intellectuelle en même temps que professionnelle, d'être partie prenante d'une expérience rare qui range du côté des initiés, explique sans doute le volontariat ou l'implication spontanée. Mais l'enthousiasme des pionniers ne se transfère pas nécessairement et il ne faut pas escompter l'équivalent dans l'implication en cas de généralisation ; rien ne garantit la reproductibilité en situation d'extension dans d'autres conditions⁶. »

Il est urgent de refonder les formations initiale et continue⁷ des enseignants. Leur formation initiale leur apparaît aujourd'hui comme trop abstraite, avec des cours éloignés des situations de classe, trop peu de pratique accompagnée, et une formation continue servant davantage à présenter des réformes qu'à résoudre des difficultés professionnelles rencontrées en matière de gestion de la classe et des comportements, de différenciation pédagogique ou d'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers. L'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de 2018, organisée par l'OCDE, indiquait ainsi que 34 % seulement des professeurs des écoles, en France, se sentaient bien préparés aux pratiques employées en classe et 15 % à la gestion de la classe et du comportement des élèves. Ces résultats témoignent d'un sentiment de préparation particulièrement faible au regard des systèmes européens comparés. Cette formation ne répond qu'insuffisamment aux attentes de ceux qui la reçoivent, à savoir être réellement professionnelle.

Afin de transformer en profondeur la formation délivrée dans les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPÉ), il serait souhaitable de leur confier une responsabilité territoriale dans la conduite de la recherche appliquée en sciences de l'éducation, et non une simple « participation à la recherche disciplinaire et pédagogique ». Comme si l'on pouvait concevoir encore aujourd'hui une école d'ingénieurs n'exerçant de responsabilités qu'en matière pédagogique, sans responsabilités sur ses activités de recherche. Cette recherche spécifique en sciences de

⁶ Inspection générale de l'éducation nationale, rapport n° 2012-129, novembre 2012 (publié le 3 juin 2013), Évaluation de la mise en œuvre, du fonctionnement et des résultats des dispositifs « Parler » et « ROLL ». <https://www.education.gouv.fr/igesr/evaluation-de-la-mise-en-oeuvre-du-fonctionnement-et-des-resultats-des-dispositifs-parler-et-roll-464268>

⁷ Florence Rizzo et Marc-Olivier Padis. *De l'urgence d'une grande réforme de la formation continue des enseignants*. Terra Nova, 2023. <https://tnova.fr/societe/education/de-lurgence-dune-grande-reforme-de-la-formation-continue-des-enseignants/>

l'éducation pourrait notamment prendre la forme de recherches-actions ou de recherches coopératives. Nul doute que les futurs professeurs comme les enseignants en poste seront nombreux à y contribuer.

10 – École primaire ou collège : à qui la faute ?

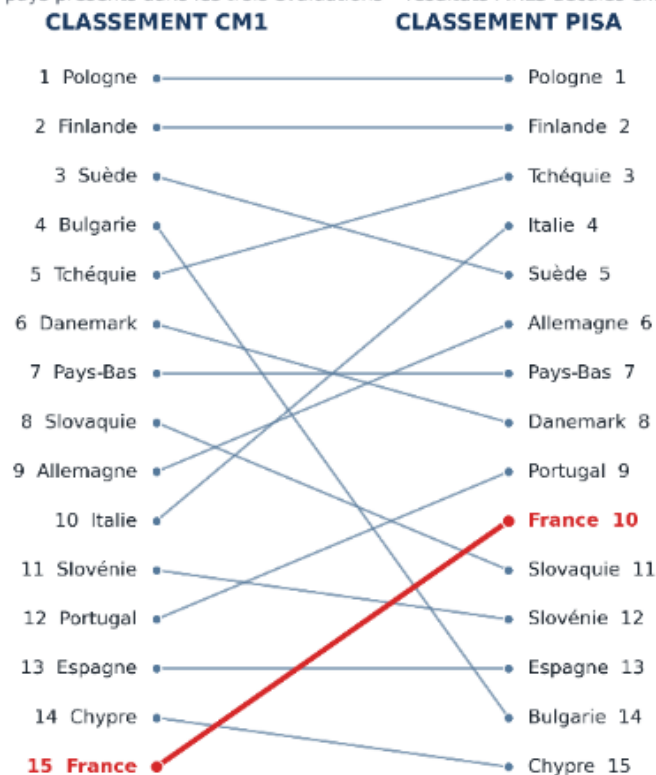
Nous ferons usage, dans la suite, du niveau de compétence global, interdisciplinaire, introduit précédemment, reposant sur trois évaluations : PIRLS 2021, TIMSS 2023 pour les élèves du CM1, avec un premier classement, et PISA 2025 pour les élèves de 15 ans, conduisant à un second classement. Les classements n'évoluant que lentement avec le temps, nous considérerons, en première approximation, que les classements TIMSS de 2023 s'appliquent aussi à l'année 2021, ce qui nous permet de traiter, tout à la fois, les données relatives à la compréhension de l'écrit, aux sciences et aux mathématiques.

Pour les 42 pays pour lesquels l'ensemble de ces données est disponible, le coefficient de corrélation de Pearson est de 0,883. Les pays obtenant de bons résultats en lecture, mathématiques et sciences au niveau du CM1 tendent très nettement à rester performants à 15 ans.

En nous limitant à l'Union européenne, et à ses 15 pays ayant participé à la mise en œuvre de l'ensemble de ces trois dispositifs, nous pouvons répondre à une question essentielle : le collège abaisse-t-il le classement de la France par rapport à ce qu'il était au CM1 — ce qui en ferait le maillon faible de notre système éducatif, comme on le lui reproche souvent —, ou parvient-il au contraire à sortir notre pays du fond de ce classement ?

Classement composite au CM1 et à 15 ans — Union européenne

15 pays présents dans les trois évaluations • résultats PIRLS décalés exclus



CM1 : moyenne PIRLS 2021 (lecture) + TIMSS 2023 (mathématiques et sciences). PISA : moyenne PISA 2025 (lecture, mathématiques et sciences), résultats publiés en 2026. Irlande, Lettonie et Lituanie exclues (passation PIRLS décalée). Belgique exclue faute de résultat national homogène.

Figure 1. Classements PIRLS-TIMSS en CM1 et PISA à l'âge de 15 ans. Une corrélation qui souffre d'exceptions : ainsi la France et l'Italie améliorent nettement leur rang alors que la Bulgarie recule fortement.

Dans les deux classements ainsi obtenus, la Pologne, la Finlande, la Tchéquie et la Suède figurent en tête, tandis que Chypre, l'Espagne et la Slovénie restent en queue de peloton. La Bulgarie recule nettement entre les deux classements. Mais la France, comme l'Italie, remonte dans le classement. Ce classement n'inclut pas l'Estonie, présente seulement dans l'enquête PISA, où elle est première d'Europe et septième mondiale, derrière six entités d'Asie orientale. Ni le Royaume-Uni, 9^e, hors Union européenne et pour lequel les enquêtes CM1 ne concernent que l'Angleterre alors que PISA évalue l'ensemble du Royaume-Uni.

Le collège réussit à remettre à niveau une partie des élèves en grande difficulté issus de l'école primaire. Mais il reste aujourd'hui sans solution pour une partie d'entre eux au profit

desquels des solutions et des moyens spécifiques doivent être mis en place dans l'attente d'une réforme en profondeur de l'école primaire, à tous points de vue prioritaire.

11 – Singapour ou l'Estonie : quel modèle privilégier ?

Les « performances des élèves » des diverses entités territoriales évaluées par ces « agences de notation » ne résultent pas des seules caractéristiques internes aux divers systèmes éducatifs concernés. Il ne saurait ainsi être question d'importer des modèles de fonctionnement des « meilleurs systèmes éducatifs », sans prendre en considération ce contexte, ainsi que le prix humain et social, parfois lourd, de cette efficacité.

Ainsi, les pays qui caracolent en tête se caractérisent par des indices de fécondité extrêmement faibles, ce qui peut s'accompagner d'une proportion importante d'enfants uniques, dont les parents sont sans doute particulièrement disponibles pour se consacrer à leur réussite. Alors que le seuil de remplacement des générations est d'environ 2,1, le nombre moyen d'enfants par femme est de 0,75 en Corée du Sud, 0,89 à Taïwan, 0,97 à Singapour, 1 en Chine continentale, et 1,15 en Lituanie et en Pologne — ces deux derniers pays étant d'ailleurs particulièrement bien classés au niveau CM1 dans les évaluations PIRLS et TIMSS. Il est de 1,20 au Japon, de 1,56 en France en 2025, ou encore de 3,95 pour l'ensemble de l'Afrique. La corrélation entre cet indice de fécondité et le niveau scolaire tel qu'il résulte des enquêtes PIRLS et TIMSS est forte : le coefficient de Pearson est de $-0,73$, le score diminuant nettement lorsque la fécondité augmente. Là encore avec une marge d'erreur : la fécondité de 2023 ne correspond pas exactement à celle de l'année de naissance des élèves évalués, nés approximativement entre 2011 et 2013. Et, ici non plus, corrélation n'implique pas nécessairement causalité.

Dans ces territoires d'Asie de l'Est, nombre de ces familles offrent à leurs enfants, en complément, un soutien scolaire privé — que l'on désigne sous l'appellation *shadow education* (éducation de l'ombre) — dès l'école primaire : une norme plutôt qu'une exception. Elle reflète une logique de compétition en cascade : l'accès à une bonne école primaire favorise l'accès à un bon collège, puis à un bon lycée, puis à une bonne université. Dans certains systèmes (Corée, Japon, Chine urbaine), l'admission dans certaines écoles primaires, voire maternelles, est très sélective, ce qui pousse les familles à investir tôt. On désigne cette *shadow education* sous les noms de *tuition* à Singapour, *juku* au Japon, *hagwon* en Corée du Sud, *buxiban* à Taïwan ou *tutorial* à Hong Kong : une véritable industrie

du tutorat privé. Cette pratique concerne jusqu'à 80 % des familles à Singapour et en Corée du Sud, 70 % à Hong Kong, 50 % à Taïwan et 25 % au Japon, et pèse d'un tel poids dans les budgets familiaux qu'elle contribue elle-même à limiter le nombre de naissances.

Nous avons beaucoup à apprendre du « modèle de Singapour » dont, tout au long des sections précédentes, nous avons présenté les caractéristiques principales —toutefois avec beaucoup de discernement. Mais peut-être plus encore du modèle estonien, même si l'Estonie se distingue de notre pays, lui aussi par son faible indice de fécondité (1,18 en 2024). L'Estonie, la première nation classée après l'Asie orientale, avec notamment une école fondamentale intégrant les neuf premières années de la scolarité, du CP à la 3^e, un curriculum national, avec des écoles et des enseignants disposant d'une autonomie importante pour organiser les cours et les emplois du temps, choisir les méthodes pédagogiques, sélectionner les manuels et adapter l'enseignement aux besoins des élèves. Une pédagogie centrée sur les compétences, et une culture du dialogue : les programmes scolaires sont le fruit d'années de concertation, avec des allers-retours constants entre théorie et pratique. Ces programmes mettent l'accent sur les résultats attendus bien davantage que sur les contenus, sur le développement des compétences transversales — valeurs, esprit d'initiative, communication — et sur des projets concrets « créatifs », avec, comme à Singapour, moins d'heures de classe : 661 heures par an au primaire, contre 864 en France. Les enseignants bénéficient d'un statut valorisé et de temps pour l'innovation pédagogique, qu'elle porte sur les rythmes, les contenus ou les modalités des enseignements. La loi oblige l'école à proposer un soutien dès que l'élève prend du retard ou rencontre des difficultés, sous des formes variées : cours de rattrapage individuels ou en petits groupes, groupes de niveau temporaires et, le cas échéant, soutien de professeurs spécialisés. Un élève sur cinq est concerné.

Le modèle de Singapour se distingue par une recherche en sciences de l'éducation et une ingénierie pédagogique du plus haut niveau mondial, qui sous-tendent la formation initiale et continue des enseignants, et contribuent à la gouvernance de son système éducatif. Mais au prix d'une forte anxiété chez les jeunes, de l'endettement des parents et d'inégalités scolaires et sociales persistantes. Il faut sans doute préférer le modèle estonien, qui, avec son école fondamentale regroupant école primaire et collège, et une large autonomie pédagogique laissée aux établissements et à leurs enseignants, aboutit à une excellence construite collectivement.

Réformer l'Éducation, mais plus sans les enseignants

Cette note porte une conviction : les réformes du système éducatif – y compris les plus pertinentes- sont condamnées à échouer si l'État ne renouvelle pas son mode de gouvernance du système éducatif. Il existe aujourd'hui un profond divorce entre la communauté éducative et ceux qui décident de ce que système devrait être. La CFDT a récemment dressé le constat de « dix ans d'échec des politiques éducatives »⁸ et selon le baromètre 2026 de l'UNSA⁹ — un syndicat enseignant qui ne saurait, lui non plus, être soupçonné d'opposition systématique —, moins de 1 % des répondants considèrent que les réformes de ces dernières années ont amélioré les choses. Bonne nouvelle : 89 % demandent à participer à la « construction des orientations futures ». Il faut les prendre au mot.

⁸ ToutEducat, « Pour la CFDT, 10 ans d'échec des politiques éducatives ». <http://www.touteduc.fr/fr/archives/id-25529-pour-la-cfdt-10-ans-d-echec-des-politiques-educatives>

⁹ UNSA Éducation, baromètre 2026, dossier de presse : nuage.unsa.org

